

Modelos didácticos en los campus virtuales universitarios: Perfiles metodológicos de los profesores en procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales

Jesús Salinas <jesus.salinas@uib.es>

Universidad de las Islas Baleares

Resumen.

El trabajo presenta algunos resultados del estudio EA2007-0121 sobre los Modelos didácticos utilizados realmente por los profesores en los campus virtuales. El estudio ha sido llevado a cabo por un equipo de 27 investigadores y los datos recogidos corresponden a 17 universidades españolas, donde se ha pretendido estudiar los usos que los profesores universitarios hacen del campus virtual y la dinámica de trabajo que proponen a los alumnos, con la finalidad de comprobar si se dan patrones de uso o modelos didácticos relacionados con diferentes variables: ámbito científico, tiempo que el docente lleva utilizando la plataforma campus o el programa institucional de integración de las TIC en el que se inserta, etc... La metodología ha sido mixta, utilizando un cuestionario online contestado por 782 profesores, entrevista abierta a 89 profesores de las distintas universidades y un panel de expertos que ha contribuido al análisis de los datos.

Palabras clave: modelo didáctico, entorno virtual, docencia universitaria, estrategias didácticas.

1.- El estudio en el contexto universitario

Se considera que la universidad ha de liderar socialmente la innovación del sistema educativo e investigador, con objeto de proporcionar calidad a los servicios demandados por la sociedad. En la actualidad esto supone un planteamiento de presente y de futuro de las posibilidades del e-learning y de una adecuada utilización de las tecnologías de la comunicación en la docencia, en línea con las principales corrientes que se están dando en las universidades europeas. Es sabido que las universidades españolas están incorporando las TIC y, como consecuencia, han empezado a construir entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA), permitiendo la conexión en red de un número cada vez mayor de profesores y estudiantes en actividades formativas ya sea a distancia, ya que complementan la oferta convencional y que se caracterizan sobre todo por una mayor flexibilidad.

La aplicación al e-Learning en contextos institucionales y corporativos ha centrado hasta ahora sus mayores esfuerzos en la "tecnología" (plataformas LMS, tratamiento de contenidos, espacios de comunicación y colaboración, etc..), y en los contenidos. Sin embargo, el e-learning, entendido desde ambos enfoques -tecnocentrismo e infocentrismo-, ni ha cumplido las promesas de éxito que parecía ofrecer, ni explican satisfactoriamente cómo se desarrollan actividades de aprendizaje en un entorno virtual. El fracaso no está en el uso de las TIC a distancia ni en lo sofisticado de las herramientas, sino en el diseño pedagógico –mejor en la ausencia de ese diseño- (Spector, Wasson y Davidson, 1999; Cook, 2000). Suele ser habitual insistir en que la calidad reside en los contenidos, en cambio lograr entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje efectivos -que logren resultados en términos de construcción de conocimientos- requiere considerar cambios metodológicos, cambios en las estrategias didácticas que allí se despliegan (Salinas, 2004).

La atención a estos fenómenos ya dispone de cierta trayectoria y las nuevas modalidades de enseñanza en EVEA y proyectos institucionales de explotación de las mismas, ha sido abordado sucesivamente y desde ópticas distintas en:

- La oferta de Educación Superior a través de Internet. Análisis de los campus virtuales de las universidades españolas coordinado en el estudio EA-E-A-7224 de 2001 coordinado por Area (ULL).
- Evolución de la oferta formativa on-line en las universidades públicas españolas (2001-2004) y elaboración de protocolo de buenas prácticas sobre las competencias del tutor universitario on-line en EA2003-0065 coordinado por Valverde (UEX).
- Análisis de la oferta formativa por medios electrónicos de 1r. y 2º ciclo en las universidades españolas: estudio de su contribución al proceso de convergencia europea, EA2004-0131 coordinado por Sangrà (UOC).
- La enseñanza virtual en España ante el nuevo espacio europeo de educación superior, EA2004-0090 coordinado por Infante (UH).
- Los estudios desarrollados por la CRUE (CRUE 1997, 2005)

Pero esta incorporación de TIC en la docencia produce una gran diversidad de procesos en las universidades. Procesos que implican cambios de distinto tipo:

- Sistemas de comunicación y distribución de los materiales didácticos, adecuada explotación de la comunicación mediada por ordenador en entornos virtuales, etc.. relacionadas ambas con procesos de selección y explotación de plataformas y herramientas software; el análisis de las posibilidades tecnológicas y pedagógicas que nos ofrecen las herramientas desarrolladas y que son tratados en Grau (2001), De Benito y Salinas (2002), Cobos, Esquivel, y Alamán (2002); o De Benito (2006), etc... o en proyectos como E/02/F/PP-115755 European Centre of Excellence for E-Learning, en el que ha participado el Grup de Tecnologia Educativa de la UIB, o el BSO2002-12719-E/PSCE NetLAB: Teleobservatorio de Docencia Virtual, coordinado por Gisbert (URV).
- Cambios de rol tanto en el profesor como en el alumno -el primero, al pasar de actor a diseñador de situaciones y escenarios mediados de aprendizaje, y el segundo, de espectador a actor de su aprendizaje-; que han sido abordados por distintos proyectos, como EA2002-0177 Diseño y evaluación de un material multimedia y telemático para la formación y perfeccionamiento del profesorado universitario para la utilización de las nuevas tecnologías aplicadas a la docencia, o EA2005-0177 Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el espacio europeo de educación superior (EEES), coordinados por Cabero (US).
- Procesos innovadores asociados a la incorporación de la universidad al EEES como los estudiados por EA2004-0042. La viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del crédito europeo en las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las tics en la docencia y la investigación coordinada por Alba (UCM), EA2004-0131 y EA2005-0177 ya citados.
- Cambios en la metodología docente que implican el uso de nuevas técnicas de e-learning, para complementar la formación de los estudiantes, que ha sido estudiado por nosotros en el proyecto BSO-2000-0949 Diseño e implementación de un dispositivo metodológico para sistemas de enseñanza flexible mediante aplicaciones y servicios telemáticos, EA2005-0215 Propuesta de Nuevas Metodologías para el desarrollo de cursos de doctorado interuniversitarios mediante el aprendizaje electrónico, por ejemplo, o SEC2003-04206 Modelos emergentes en entornos virtuales de educación superior. Estudio de elementos

tecnológicos, organizativos, comunicativos, de enseñanza- aprendizaje en entornos virtuales universitarios.

De todos estos cambios quizá los más importantes desde la óptica de la calidad los constituyan los cambios metodológicos ya que incorporan elementos de todos los demás.

En este terreno existen, obviamente, experiencias que pueden arrojar luz: autores como Paulsen (1995), Mason (1998) o Lockwood y Gooley (2001) ofrecen importantes avances en relación a modelos educativos para la comunicación media por ordenador. De Benito (2000, 2006) estudia las posibilidades de las aplicaciones de gestión y distribución de materiales desde la perspectiva pedagógica. Nuevos enfoques en relación al diseño y presentación de materiales de aprendizaje, o estrategias de aprendizaje colaborativo (McConnell, 1994; Koschmann, 1995; Palloff y Pratt, 1999; Salmon, 2000) pueden ayudarnos también a analizar alternativas metodológicas. Berge y Collins, (1996) y McIsaac y Gunawardena (1996) ponen el énfasis en la interacción, mientras que otros investigadores ponen el énfasis en la representación del conocimiento desde una perspectiva constructivista (Novak 1990, 2001) o desde perspectivas del aprendizaje basado en problemas (De Grave y otros, 1996).

Se dispone también de múltiples marcos teóricos para describir este tipo de entornos de los que nos estamos ocupando, especialmente los que se basan en teorías constructivistas del aprendizaje (Harasim, 1990; Jonassen, 1991, 1994; Doffy y Cunningham, 1996; Riel y Harasim, 1994). También hay proyectos e investigación que sirven de orientación. No obstante, consideramos que sigue siendo un campo que requiere mucha investigación.

Una vez generalizada la utilización de los entornos virtuales en las universidades, ahora el desafío es construir modelos que respondan a otro tipo de enfoques, como los centrados en el alumno: constructivistas, interactivos, colaborativos y que respondan a los planteamientos de la educación flexible (Taylor y otros, 1996; Latona, 1996; Moran y Myringer, 1999; Salinas, 1997; Collis y Moneen, 2001; Fallows y Bhanot, 2002, Steeples y Jones, 2002). En las circunstancias actuales se plantean estos modelos en el contexto de los cambios necesarios en el aula convencional, y también desde una perspectiva flexible atender a las personas que necesitan formación a lo largo de la vida, explorando cómo la tecnología puede contribuir a implicar y apoyar a los alumnos en contextos, culturas y programas múltiples, desde programas de educación formal, no formal, permanente, hasta actualización de profesionales, etc..

Es obvio que, la combinación de estrategias resulta de una mayor riqueza de cara a lograr resultados en los procesos de enseñanza-aprendizaje entendidos como procesos de creación de conocimientos, y que la combinación de las características de los usuarios, la organización, la tecnología, etc...reclaman más un tipo de estrategias que otras. Del conjunto de estrategias posibles, algunas se presentan más adecuadas a determinados contextos de utilización (Pérez i Garcias, 2002).

Parece adecuado, por lo tanto, estudiar cómo se está desarrollando este proceso en nuestras universidades y qué conocimiento podemos extraer del mismo, disponer de información contrastable que nos permita identificar y establecer determinados perfiles de usos de los entornos virtuales por parte de los profesores, modelos didácticos desplegados por los profesores en su práctica diaria. Estudios de los resultados de estas experiencias resultan necesarios para poder valorarlas y conocer resultados concretos obtenidos y sobre todo la trayectoria que dichos procesos siguen, por lo que parece recomendable también disponer de un marco de referencia - un sistema de criterios- que contribuyan al estudio y a la búsqueda de la metodología más adecuada al nivel y al contexto internacional en el que nos desenvolvemos.

2.- El estudio

El trabajo presenta algunos resultados del estudio **EA2007-0121. Modelos didácticos en los campus virtuales universitarios: Patrones metodológicos generados por los profesores en procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales**. El estudio ha sido llevado a cabo por un equipo de 27 investigadores y los datos recogidos corresponden a 17 universidades españolas, donde se ha pretendido estudiar los usos que los profesores universitarios hacen del campus virtual y la dinámica de trabajo que proponen a los alumnos, con la finalidad de comprobar si se dan patrones de uso o modelos didácticos relacionados con diferentes variables: ámbito científico, tiempo que el docente lleva utilizando la plataforma campus o el programa institucional de integración de las TIC en el que se inserta, etc... La metodología ha sido mixta, utilizando un cuestionario online contestado por profesores, entrevista abierta a 89 profesores de las distintas universidades y un panel de expertos que ha contribuido al análisis de los datos.

Como se ha dicho, en estos últimos años numerosos estudios se han ocupado del fenómeno, algunos de ellos con la participación de miembros de este equipo de investigación, pero entendemos que se hace necesario este análisis orientado a las estrategias metodológicas que supone, en parte, una evolución y un avance de dichos estudios, pero que a partir de estudios más concretos que se centran en el ámbito de las metodologías nos permiten concentrarnos en las propuestas de mejora relacionadas con los cambios metodológicos, al mismo tiempo que nos dan las pautas de estudio para afrontar la búsqueda de modelos didácticos en los entornos virtuales, modelos asociados al uso que los profesores hacen de las plataformas disponibles en las universidades, asociados a los cambios metodológicos que la explotación de las mismas ha supuesto en la práctica concreta de los profesores, etc.. (Salinas, 2005; Salinas, Pérez y de Benito, 2008).

La recogida, sistematización y difusión de las estrategias metodológicas más usuales en los entornos virtuales de las universidades contribuye, por un lado, a avanzar en el mapa de situación de las asignaturas y recursos ofrecidos electrónicamente y a poder conocer cuál es esa realidad a día de hoy; por otro ofrece la posibilidad de contrastar las experiencias reales que los profesores están poniendo en práctica en los distintos proyectos institucionales de explotación de las TIC en la docencia; y finalmente, aporta una relación de recursos y experiencias que el profesorado de nuestras universidades podrá utilizar en el rediseño de las propias experiencias en el contexto de los ECTS.

Enmarcamos el proyecto en el marco de la Tecnología Educativa por considerar que es un campo de trabajo en el cual confluyen los aspectos tecnológicos de la comunicación con los didácticos y, por extensión, los pedagógicos de las actuaciones que plateamos.

2.1.- Antecedentes

Durante el año 2006 se hizo un estudio con profesores de la UIB que analizaba los usos que hacen los profesores universitarios del campus virtual, con la finalidad de identificar la existencia de patrones de uso o modelos didácticos relacionados con diferentes variables como el ámbito científico, el tiempo que el docente lleva utilizando la plataforma campus o el programa institucional de integración de las TIC en el que se inserta. Para ello se entrevistaron los profesores de la UIB que flexibilizan los procesos de enseñanza, en alguna de las modalidades Campus Extens, acerca de los usos que hacen del entorno virtual y la dinámica de trabajo que, con dicho entorno, proponen a los alumnos.

La aportación más relevante que se estableció en dicho estudio fue la identificación de cuatro tipos de utilización de la plataforma, siguiendo la línea aportada por Roberts, Jones y Romm (2000) en los modelos de cursos on-line. Así se definieron:

- Tipo 1, que utiliza la plataforma de forma mínima, es decir, cuelga el material de la asignatura y no realiza actividades.
- Tipo 2, de actividades individuales, la plataforma se utiliza no solamente para colgar material para la enseñanza-aprendizaje, sino que hace actividades, aunque estas son siempre individuales.
- Tipo 3, de trabajo en grupo, al igual que el anterior, cuelga el material de la asignatura, y aunque puede hacer o no actividades individuales, sí realiza actividades en pequeño grupo y/o en gran grupo.
- Tipo 4, de trabajo colaborativo, es la suma de los tres anteriores pero añade trabajo colaborativo.

Los resultados de dicho estudio se presentaron en Pérez, Darder, Piccolotto y Salinas (2006).

2.2.- Objetivos del estudio

El objeto principal es detectar patrones de uso o utilización de determinados modelos didácticos en los campus virtuales, relacionados con diferentes variables: ámbito científico, categoría profesional, experiencia docente, edad, tiempo que el docente lleva utilizando la plataforma campus, programa institucional de integración de las TIC en el que participa, experiencia en ECTS, etc.,

Este objetivo podría desglosarse de la siguiente manera:

1. Identificar la existencia de perfiles de uso de las diferentes plataformas en los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje que pueda conducir a la organización de distintos modelos didácticos a utilizar.
2. Analizar si esta utilización de los entornos virtuales por parte de los profesores responde a unos parámetros de generalidad: área de conocimiento, pertenencia a proyectos de incorporación de ECTS, proyectos de innovación educativa, experiencia en el campus virtual, edad, etc.
3. Confeccionar un esquema de referencia con los resultados obtenidos, que sirva de guía y reseña para la planificación y desarrollo de acciones formativas y asesoramiento, y que pueda proporcionar metodologías y recursos dirigidos a la toma de decisiones sobre estrategias metodológicas a utilizar en el aprendizaje en red en actividades de formación superior.
4. Fomentar la construcción de espacios educativos de calidad por parte de los profesores, utilizando las posibilidades de las TIC.

2.3.- Descripción del procedimiento de investigación

En primer lugar es importante señalar se trata de una aproximación al objeto de estudio, en la que esperamos ofrecer una visión general de los modelos de utilización de las herramientas telemáticas para la enseñanza en los EVEA y elementos de análisis de los mismos, a partir de los datos que los profesores, voluntariamente, nos han aportado.

Este estudio debe enmarcarse en las metodologías de investigación relacionadas con el trabajo de diseño y de desarrollo y que recibe distintas denominaciones: estudios de diseño; investigación en diseño; investigación formativa, evaluación formativa o investigación acción (van den Akker, 1999; Reigeluth y Frick, 1999; Reeves, 2000). El énfasis está en la producción de conocimiento con el objetivo último de mejorar los procesos del diseño educativo, desarrollo, y evaluación. En nuestro caso, la mejora de las estrategias de los profesores.

El trabajo de investigación lo estructuramos en tres procedimientos relativamente independientes, pero que convergen y que vienen asociados a los instrumentos de recogida y análisis de información utilizados.

A/ ENCUESTA MEDIANTE CUESTIONARIO ON-LINE

Consiste en una encuesta a una muestra del profesorado de las universidades participantes en el estudio (17) mediante cuestionario on-line. Se trata de un cuestionario de preguntas cerradas, aunque se intercalan algunas de tipo abierto, para permitir a los encuestados completar la información. Se pretende con ello identificar perfiles de uso en relación a distintas variables y al mismo tiempo localizar profesores voluntarios para someterse a la entrevista abierta. Todo ello a través de:

- Adaptación de los instrumentos de recogida de información (Elaboración del cuestionario, diseño del aplicativo on-line; validación del cuestionario,...)
- Aplicación del cuestionario.
- Vaciado de la información
- Revisión, clasificación y depuración de los resultados obtenidos

La recogida de información se ha realizado a través del cuestionario online y se distribuyó entre todas las universidades participantes en la investigación. La población estaba constituida por todos los profesores que desarrollan actividad en el campus virtual de cada universidad y se recibieron 782 respuestas.

El cuestionario contempla los siguientes elementos:

- Datos generales: Edad, Núm de años en el campus virtual, etc.
- Tipo de actividades: lectura, reflexión, análisis, creación, observación y descubrimiento.
- Agrupamiento.
- Actividades y técnicas didácticas.
- Materiales de aprendizaje.
- Evaluación.

B/ ENTREVISTA A PROFESORES DE PROYECTOS E-LEARNING

La población del estudio la constituyen todos los profesores que desarrollan actividad en el campus virtual de cada una de las 17 universidades.

Se seleccionó una muestra estratificada de docentes en relación al ámbito de conocimiento y al tiempo de permanencia en el campus virtual de cada una de las universidades participantes. Atendiendo a las posibilidades reales de los investigadores se adjudicaron de 4 a 10 entrevistas para cada universidad. De la muestra inicial de 100 profesores se consiguió entrevistar al final a 89.

De forma resumida, puede decirse que esta acción se desarrolla mediante:

- Diseño del protocolo de entrevista abierta, en el que se encuentran las instrucciones necesarias para el desarrollo de la entrevista, tanto las formalidades previas como la estructura abierta, de la entrevista.
- Realización de las entrevistas a la muestra de profesores y registro de las mismas.
- Transcripción de los archivos sonoros de la entrevista y vaciado de la información.
- Codificación
- Tratamiento de los datos

La entrevista ha sido abierta y basada en dos ejes de análisis:

- Estrategia didáctica. Actividades que se llevan a cabo a través de la plataforma: actividades individuales en grupo, tutorías, y las herramientas de gestión utilizadas.
- Tipología de materiales que el docente ofrece a través del entorno.

El proceso de codificación se llevó a cabo con el software Atlas.ti, herramienta informática cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo de grandes volúmenes de datos textuales. Permite la interpretación del texto, la segmentación del texto en pasajes o citas, la codificación o la escritura de comentarios y anotaciones.

Se ha trabajado con códigos no establecidos a priori, sino que después de una lectura previa de éstas entrevistas, se establecieron a medida que se iba codificando.

Una vez se crearon los códigos definitivos, estos se agruparon en dimensiones, categorías y subcategorías:

- Actividades: Agrupación, tipos de actividades, obligatoriedad.
- Materiales: Básicos, de actividades, guías académicas, formato, otros
- Intervención del docente: Evaluación (estrategias de evaluación y técnicas de evaluación), tutoría, gestión, otros

Una vez realizada la codificación y las agrupaciones, se identificaron diferentes tipos de utilización de la plataforma educativa. Para ello se siguió con los resultados del estudio del 2006 (Pérez, Darder, Piccolotto y Salinas, 2006), en el que se identificaban 4 tipos de utilización.

Una vez analizados los datos obtenidos para clasificar los diferentes tipos, se vio que se debía añadir un quinto que hace referencia a la realización de actividades en la plataforma sin poner material.

Una vez analizados los tipos de utilización de la plataforma, se establecieron seis perfiles de docente, teniendo en cuenta la metodología tanto en la parte presencial como en la virtual. Para clasificar a estos profesores y profesoras se tuvo en cuenta las categorías de materiales y actividades, así como el peso que estos profesores y profesoras han especificado que dan a la parte presencial como a la virtual.

C/ PANEL DE EXPERTOS

Se trata de un panel de expertos semiestructurado, cuyo desarrollo organizamos de forma mixta: una primera fase online de preparación presentación de documentos, etc..., una fase presencial y una de triangulación y conclusión, online.

Se ha optado por el panel de expertos al permitir acceder al conocimiento, creencias y expectativas de un grupo social que comparte una cultura común. Su finalidad principal, por tanto, no ha sido contrastar una teoría, sino profundizar en una idea de la que ya se tiene algún conocimiento previo (Cambios metodológicos en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje, en nuestro caso). En el ámbito de este estudio, el panel de expertos ha cumplido la función de ampliar y contrastar aspectos acerca de un esquema de referencia con los resultados obtenidos.

Esta acción se desarrollará a través de:

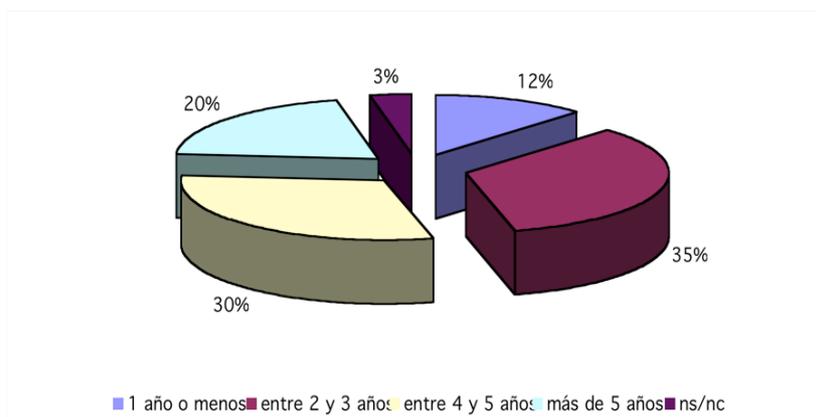
- Selección de participantes para los paneles de expertos
- Desarrollo de las rondas de intervención de expertos: a) fase on-line mediante herramientas de trabajo colaborativo, b) Celebración de un seminario presencial y c) fase de conclusión en formato online.
- Transcripción de las intervenciones en las fases del panel
- Análisis de los contenidos de los paneles de expertos

3.- Algunos resultados

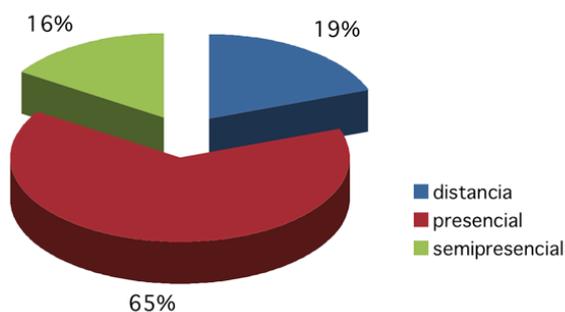
Mostramos algunos de los resultados de estudio -el informe completo puede encontrarse en la web de Estudios y Análisis del Ministerio de Ciencias e Innovación- que están concentrados en aquellos aspectos generales que han contribuido a la definición de los perfiles.

3.1.- Resultados obtenidos del cuestionario online

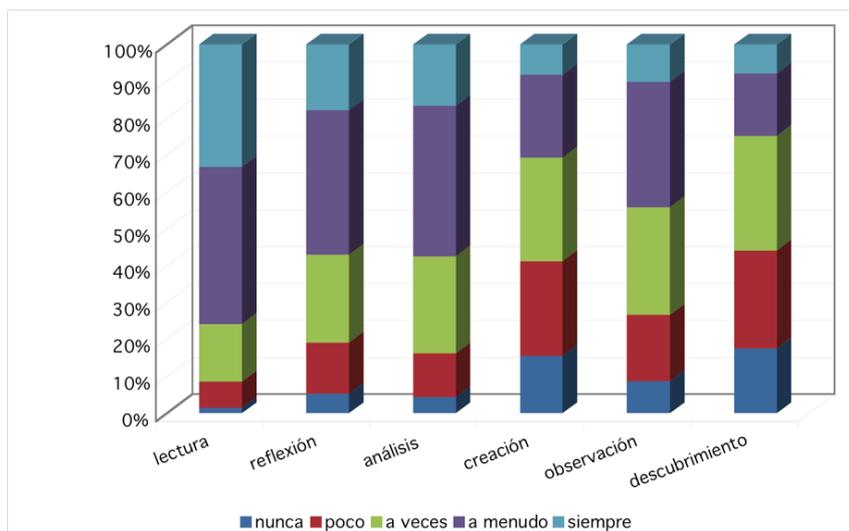
a.- Años de experiencia de docencia online. De los profesores que han respondido al cuestionario el 12 % tiene un año o menos de experiencia en docencia online, el 35% entre 2 y 3 años, el 30% entre 4 y 5 años y el 20 % más de 5 años.



b.- Modalidad de enseñanza. La modalidad de enseñanza que manifiestan los profesores, que participan en proyectos de campus virtuales de las universidades, sigue siendo presencial (65%), las modalidades semipresencial (16 %) y a distancia (19%) no alcanzan una proporción significativa.

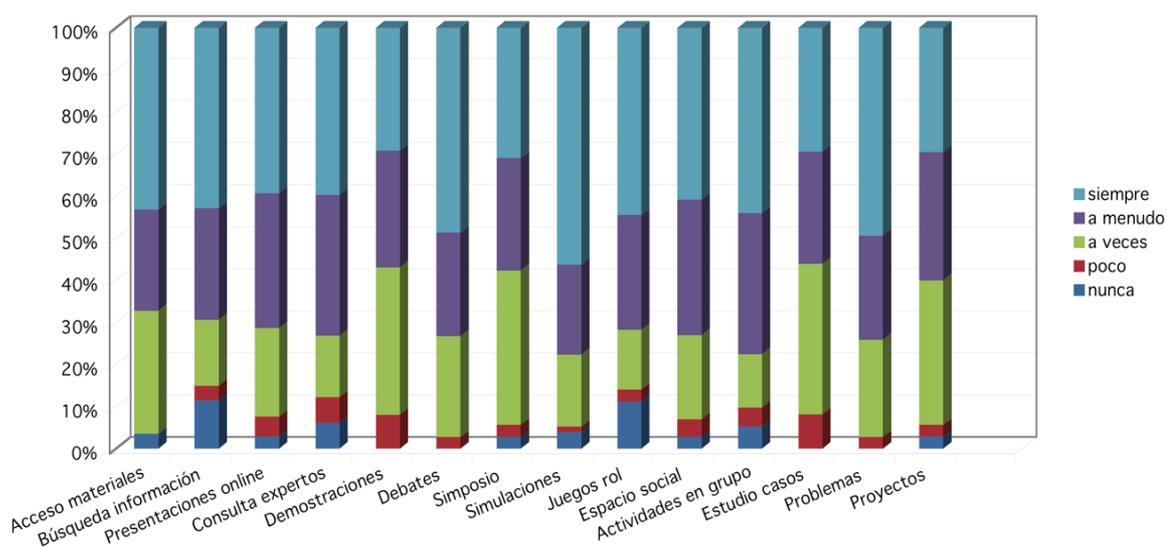


c.- Actividades. De las actividades propuestas en el cuestionario para que manifestaran la frecuencia con que las desarrollan, la lectura es la más generalizada, junto a la reflexión y el análisis.



El tipo de actividades que más se proponen por cada una de las áreas de conocimiento también son las de lectura, reflexión y análisis. En el área de Ciencias de la Salud se proponen las de lectura seguidas de las de observación, reflexión y análisis, en este orden. En Ciencias Sociales y Jurídicas destacan especialmente las de lectura, análisis y reflexión, seguidas de las de observación, creación y descubrimiento. En Humanidades se utilizan más los diferentes tipos de actividades sin embargo siguen predominando las de lectura, reflexión y análisis frente a las otras. El área de Ciencias Experimentales muestra la misma tendencia que en Ciencias de la Salud. Por último, en Enseñanzas técnicas se utilizan también en mayor medida todos los diferentes tipos de actividades destacando las de lectura y análisis.

d.- Actividades y técnicas didácticas. Las actividades y técnicas propuestas no pueden entenderse sin hacer referencia al punto anterior. Puede observarse que aquellas técnicas menos utilizadas son las que podrían considerarse del ámbito de las estrategias centradas en el alumno (estudio de casos o proyectos, p.e.). En cualquier caso, los profesores manifiestan utilizar en alto grado casi todas las técnicas propuestas.



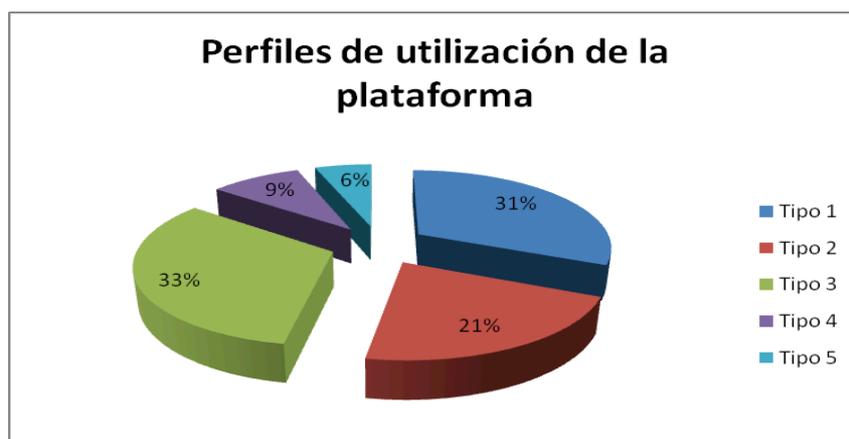
3.2.- Resultados obtenidos de las entrevistas

a.- Tipos de uso de las plataformas

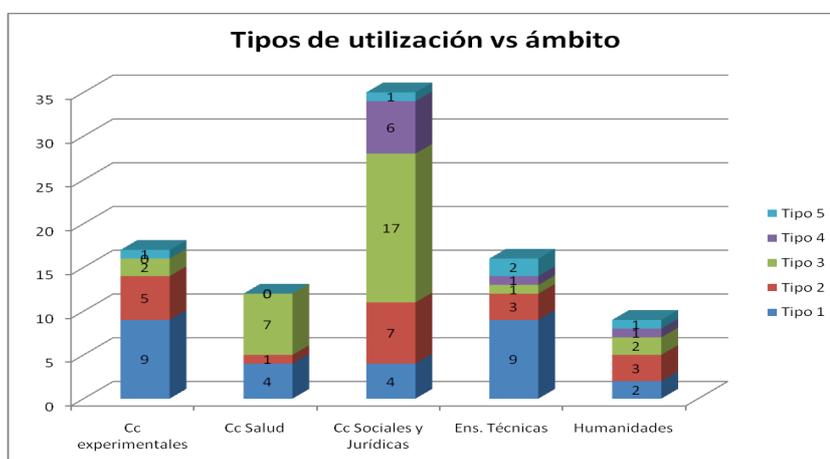
La tipología de uso del entorno virtual identifica cinco tipos:

- **Tipo 1:** son aquellos profesores que utilizan la plataforma para la distribución de materiales y/o con la posibilidad de hacer alguna actividad puntual de forma voluntaria. Pueden usar la plataforma para la gestión de la asignatura, ya sea a través del calendario, del tablón, del foro, etc. También se incluyen aquí aquellos profesores que no utilizan plataforma, pero realizan tutorías o distribuyen material a través de correo electrónico.
- **Tipo 2:** aquellos profesores que utilizan la plataforma para la distribución de materiales, y realizan actividades individuales obligatorias.
- **Tipo 3:** aquellos profesores que utilizan la plataforma para la distribución de materiales, y realizan actividades individuales y/o grupales obligatorias.
- **Tipo 4:** profesores que usan la plataforma para la distribución de materiales y para la realización de actividades, sean individuales y/o grupales obligatorias. Este grupo de profesores ha especificado en su entrevista que realizan trabajo colaborativo, también de forma obligatoria.
- **Tipo 5:** profesores que utilizan la plataforma para la realización de actividades, ya sean individuales, grupales o que hayan especificado realizar trabajo colaborativo. Estas actividades son de tipo obligatorio. Les diferencia es que no ponen ningún tipo de material.

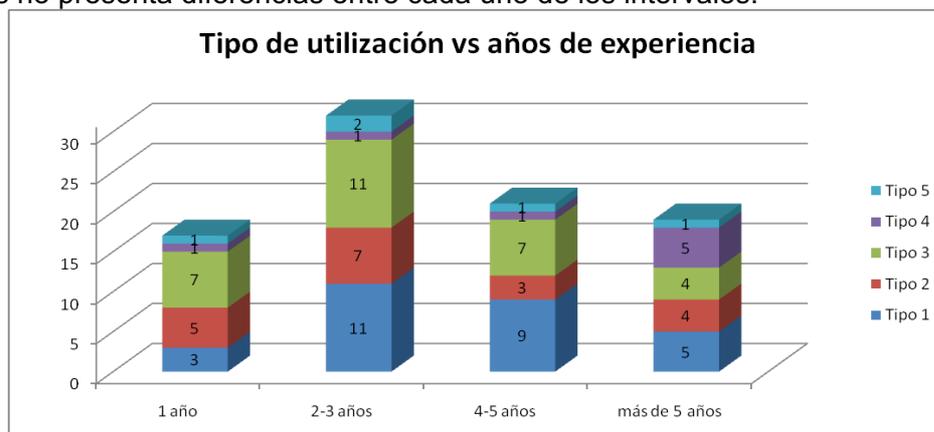
De los 89 profesores entrevistados podemos establecer la adscripción a los distintos tipos establecidos de uso del entorno virtual tal como se muestra en el gráfico.



b.- Tipos de uso en relación al ámbito de conocimiento. La relación entre el tipo de uso y el ámbito de conocimiento muestra cierto predominio de unos determinados tipos en cada uno de estos ámbitos. Destaca el tipo 1 en CC. Experimentales y E. Técnicas, mientras que el Tipo 3 destaca en CC. Salud y CC. Sociales y Jurídicas.



c.- Tipo de utilización en relación a la experiencia en el campus virtual. La distribución de los tipos no presenta diferencias entre cada uno de los intervalos.

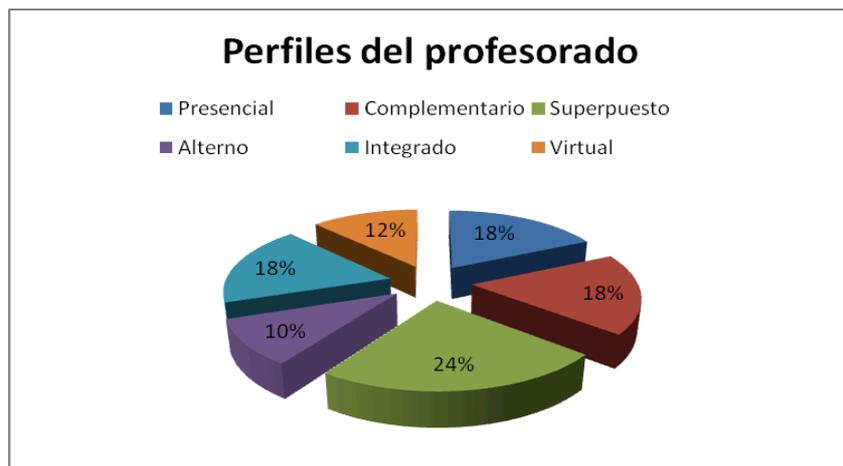


3.3.- Los perfiles identificados.

Después del análisis del cuestionario y, sobre todo, de las entrevistas se establecieron seis perfiles generales de docente, teniendo en cuenta la metodología tanto en la parte presencial como en la virtual. Para clasificar a estos profesores y profesoras se tuvo en cuenta las categorías de materiales y actividades, así como el peso que estos profesores y profesoras han especificado que dan a la parte presencial como a la virtual.

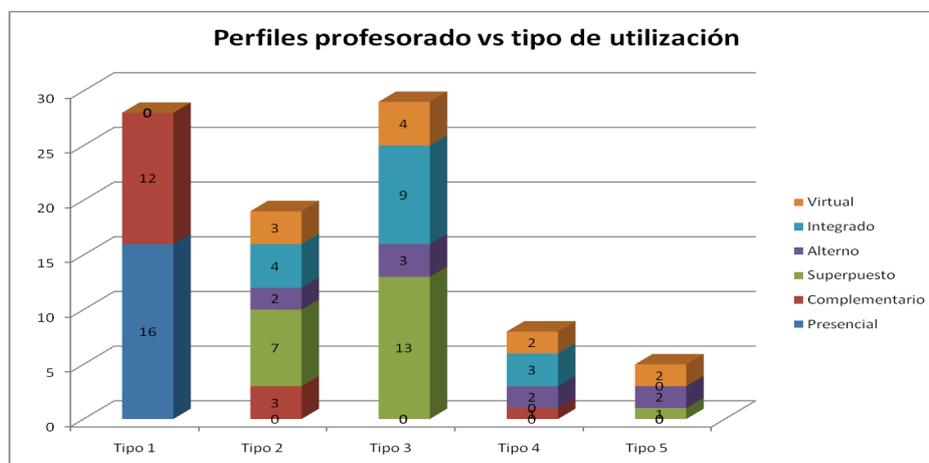
1. PRESENCIAL: el peso de la asignatura está en la parte presencial, se realizan actividades, exposición didáctica, etc. de forma presencial. La plataforma educativa se utiliza para la distribución de material.
2. COMPLEMENTARIO: Al igual que el perfil presencial, el peso se encuentra en la parte presencial. En cambio la virtual se utiliza para la distribución de materiales y para que los alumnos realicen alguna actividad puntual de forma voluntaria y/o para la entrega de las actividades que se realizan de forma presencial.
3. SUPERPUESTO: en este perfil, aunque el peso está básicamente en la parte presencial, la virtual es un complemento a la presencial en la que se distribuye material y se realizan actividades.
4. ALTERNO: en este, entre un 50 y un 70 % de la asignatura se realiza de forma presencial y el resto virtual. También se realizan actividades y se distribuye materiales de forma virtual. El rasgo que le caracteriza es que hay una separación entre la parte virtual y la presencial, que puede ser temporal o de tipo de actividades.
5. INTEGRADO: al igual que el alterno, entre un 50 y un 70 % de la asignatura se realiza de forma presencial y el resto virtual. También se realizan actividades y se distribuye materiales de forma virtual. La diferencia se encuentra en que no hay una separación entre la parte virtual y la presencial, las dos partes están integradas.
6. VIRTUAL: los profesores y profesoras que se encuentran dentro de este perfil son aquellos que realizan sus asignaturas completamente de forma virtual.

a.- Distribución de perfiles. De las entrevistas realizadas, y a partir del análisis de los códigos correspondientes podemos distribuir los 89 profesores entre estos perfiles tal como se muestra en el gráfico, donde destaca el superpuesto (24 %).



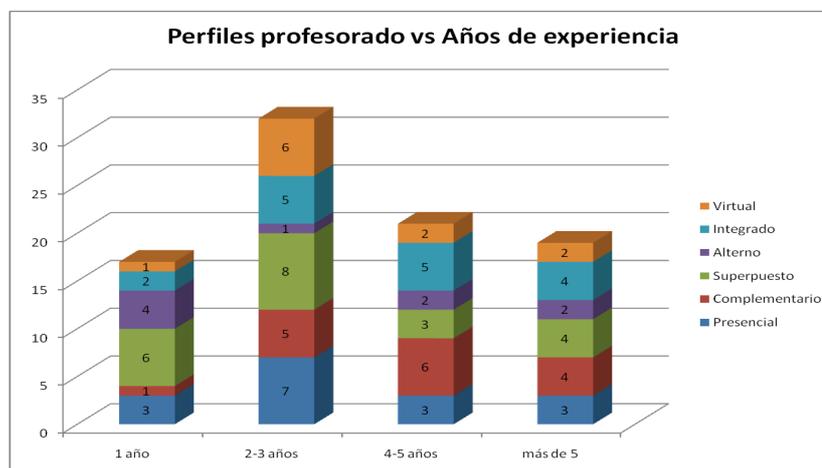
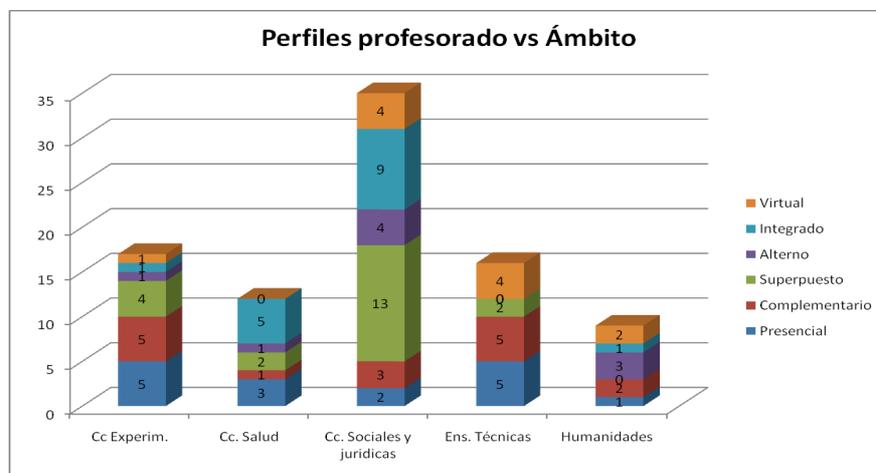
b.- Perfiles del profesorado en relación al tipo de utilización de la plataforma. Quizá en la relación de ambas variables lo interesante es prestar atención a la tabla que ofrecemos, ya que allí aparecen perfiles más detallados, que hacen referencia a tipos de actividades, evaluación, tutoría, gestión del entorno por el profesor, etc..

	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4	Tipo 5	
Presencial	16	0	0	0	0	16
Complementario	12	3	0	0	0	16
Superpuesto	0	7	13	1	1	21
Alterno	0	2	3	2	2	9
Integrado	0	4	9	3	0	16
Virtual	0	3	4	2	2	11
	28	19	29	8	5	89



c.- La relación entre los perfiles generales y ámbito de conocimiento y a la experiencia en el campus virtual. Aparece un predominio bastante parecido al observado para los

tipos de utilización. En CC. Experimentales y E. Técnicas encontramos un predominio de los perfiles presencial y complementario, mientras que en CC. Sociales y Jurídicas predomina el superpuesto y en CC. Salud el integrado. En cuanto a la relación entre perfiles y experiencia en el campus virtual no pueden apreciarse diferencias sustanciales.



4.- Conclusiones

Para finalizar quisiéramos aportar algunas reflexiones a modo de consideraciones o conclusiones finales sobre los resultados aportados.

- La utilización general de las plataformas se distribuye entre los tres primeros tipos que siguiendo la clasificación propuesta por Roberts, Romm y Jones (2000) el modelo de cursos que se llevan a cabo en las universidades estudiadas compagina el modelo inicial que corresponde a un uso mínimo de la plataforma y que se centra en poner materiales a disposición del alumno, con un modelo evolucionado caracterizado por la presencia de materiales didácticos básicos, complementarios y de organización, junto con una propuesta de actividades individuales y grupales.
- Es destacable la presencia de materiales didácticos. El 94% de los profesores entrevistados afirman disponer de materiales básicos de la materia que imparten, bien en forma de guías e instrumentos para la realización de actividades prácticas o en forma de los contenidos desarrollados.
- En relación a los perfiles generales definidos, cabe decir que después de estudiarlo en relación a otras variables –no solo tipo, ámbito y experiencia que hemos presentado aquí- se nos presentan como representativos de lo que está

sucediendo en los EVEA de las universidades y puede contribuir al estudio de los aspectos metodológicos a contemplar en los mismos.

- Para la definición de perfiles más detallados, podemos partir de la relación entre los perfiles generales y los tipos de uso definidos. Si atendemos a la tabla encontramos 18 posibles perfiles más detallados en función de estas variables -tipo de uso y perfil general- asociadas a otras como pueden ser el tipo de materiales ofrecidos, tipo de actividades desarrolladas o la evaluación utilizada. En cualquier caso, estos perfiles van a ser difícilmente diferenciables por lo que más que una clasificación lo que pueden formar es un espectro que abarcaría desde el perfil totalmente presencial que solamente ofrece materiales tipo apuntes, hasta aquel que trabajando totalmente virtual basa toda su intervención en actividades, sin ofrecer materiales en el entorno.

	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4	Tipo 5
Presencial	Presencial	0	0	0	0
Complementario	Complementario - inicial	Complementario - dinámica virtual individual	0	0	0
Superpuesto	0	Superpuesto - dinámica virtual individual	Superpuesto - dinámica virtual grupal	Superpuesto - dinámica virtual colaborativa	Superpuesto - - dinámica virtual sin material
Alternativo	0	Alternativo - dinámica virtual individual	Alternativo - dinámica virtual grupal	Alternativo - - dinámica virtual colaborativa	Alternativo - - dinámica virtual sin material
Integrado	0	Integrado - - dinámica virtual individual	Integrado - - dinámica virtual grupal	Integrado - dinámica virtual colaborativa	0
Virtual	0	Virtual - dinámica virtual individual	Virtual - - dinámica virtual grupal	Virtual - dinámica virtual colaborativa	Virtual - - dinámica virtual sin material
	28	19	29	8	5

No podemos terminar sin señalar que el enfoque abordado en este estudio y, en especial, la entrevista abierta en forma de relato sobre el procedimiento o estrategias que el profesor diseña para el entorno virtual, nos ha aportado gran cantidad de información, al tiempo que nos ha permitido detectar experiencias innovadoras que pueden ser consideradas como buenas prácticas, detectar necesidades de formación para facilitar la gestión de ciertos procesos con la plataforma, etc., por lo que consideramos necesario un análisis en profundidad que contemple las fórmulas que los profesores utilizan para la combinación-integración de las actividades que se llevan a cabo en la modalidad presencial, con las que se desarrollan en el entorno virtual.

Referencias

- Area, M. (coord.) (2001): La oferta de Educación Superior a través de Internet. Análisis de los campus virtuales de las universidades españolas. EA-E-A-7224.
- Cook, K.C. (2000): Online professional communication: Pedagogy, instructional design, and student preference in Internet-based distance education. Business Communication Quarterly 63 (2) 106-110

- De Benito, B., Salinas, J. (2002): Aplicaciones para sistemas virtuales de formación. En Aguaded, J.I y Cabero, J. (Coord.): *Educación en red. Internet como recurso para la educación*. Aljibe.
- De Benito, B. (2000): *Posibilidades educativas de las 'webtools'*. Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca
- Doffy, T. Y Cunningham, D. (1996): Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. En Jonassen, D.H. (Ed.): *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. MacMillan Library. New York.
- Gunawardena, C. N. (1993). The Social Context of Online Education. *Proceedings of the Distance Education Conference*, Portland, Oregon.
- Hanna, D. (2000): *Higher Education in an Era of Digital Competition*. Atwood Publishing. Madison, WI.
- Harasim, L. (Ed.) (1990): *Online education. Perspectives on a New Environment*. Preager, New York. 39-66.
- Jonassen, D.H. (1991): Evaluating Constructivist learning. *Educational Technology*, 31(9). 28-33
- Jonassen, D.H. (1994): Thinking Technology: Towards a constructivist design model. *Educational Technology*, 34 (3). 34-37.
- Latona, K. (1996): *Case Studies in Flexible Learning*. Institute for Interactive Multimedia and The Faculty of Education. UTS.
- Mason, R. (1998): Models of Online Courses. *ALN Magazine* 2(2) [http://www.aln.org/alnweb/magazine/vol2_issue2/masonfinal.html]
- McConell, D. (1994): *Implementing Computer Supported Cooperative Learning*. Kogan Page, London
- Mclsaac, M. S., Gunawardena, C N. (1996): «Distance Education», a JONASSEN, D. H. *Handbook on Research for Education Communications and Technology*. Nova York, McMillan.
- Moran, L. & Myringer, B. (1999). Flexible learning and university change. In Harry, K. (ed.): *Higher Education Through Open and Distance Learning*. London: Routledge
- Novak, J. (1990): Concept Mapping: A useful tool for science education. *Journal of Research in Science Teaching* 27 (10), 937-949.
- Novak, J. (1991): Clarify with concept maps: A tool for students and teachers alike. *The Science Teacher*, 58(7), 45-49.
- Paulsen, M. (1995): *The Online Report on Pedagogical Techniques for Computer-Mediated Communication*. NKI, Norway [<http://www.nki.no/~morten/>]
- Pérez i Garcías, A. (2002). Elementos para el análisis de la interacción educativa en los nuevos entornos de aprendizaje. *Píxel BIT. Revista de medios y educación*, 19. 49-61
- Pérez, A.; Darder, A.; Piccolotto, D.; Salinas, J (2006). Modelos didácticos de un campus virtual. Comunicación presentada al IX Congreso EDUTEC. La educación virtual en una sociedad real: calidad y efectividad en el e-learning. Tarragona.
- Riel, M. y Harasim, L. (1994): Research Perspectives on Network Learning. *Machine Mediated Learning*, 4(2-3) 91-113.
- Salinas, J. (1997): "Enseñanza flexible, aprendizaje abierto. Las redes como herramientas para la formación". *Edutec'97. Creación de Materiales para la Innovación Educativa con Nuevas Tecnologías*. Málaga Disponible en [Fecha de consulta: 18-10-2007]: <http://www.ieev.uma.es/edutec97/edu97_c1/2-1-00.htm>
- Salinas, J. (2004): Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Bordón* 56 (3-4) pp. 469-481
- Salinas, J.; Pérez, A. y de Benito, B. (2008): *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Síntesis, Madrid
- Sangrà, A. (coord)(2004): "Análisis de la oferta formativa por medios electrónicos de 1r. y 2º ciclo en las universidades españolas: estudio de su contribución al proceso de convergencia europea". Estudio realizado dentro del Programa de Estudios y Análisis
- Spector, M.; Wasson, B. & Davidoson, P. (1999): Designing collaborative distance learning environment for complex domains. En Collis, B. y Oliver, R. (Eds.): *Proceedings of Ed-Media 1999: World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia, and Telecommunications*, Seattle, Washington, June 19-24, Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education, 323-329
- Taylor, P., Lopez, L. Y Quadrelli, C. (1996): *Flexibility, technology and Academics' Practices: Tantalising Tales and Muddy Maps*. Higher Education División, Depart. of Employment, Education, Training and Youth Affairs, Canberra, AU Government Pub Service

Valverde,J. (2004): Evolución de la oferta formativa on-line en las universidades públicas españolas (2001-2004) y elaboración de protocolo de buenas prácticas sobre las competencias del tutor universitario on-line. EA2003-0065.